

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Kutseõpetaja õppekava

Tiivi Karus

ÜLDHARIDUSKOOLI JA KUTSEHARIDUSKOOLI
ÕPETAJATE SUHTUMIST VÄLJENDA VAD HINNANGUD
KUJUNDAVA HINDAMISEGA SEOTUD TEGEVUSTESSE

bakalaureusetöö

Juhendaja: Heiki Krips

Läbiv pealkiri: Kujundav hindamine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Heiki Krips (PhD)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Piret Luik (PhD)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Sisukord

Sisukord.....	2
Sissejuhatus	3
1. Kujundava hindamise teoreetilisi käsitlusi.....	5
1.1 Töös kasutatavad mõisted ja nende inglisekeelsed vasted	5
1.2 Kujundava hindamise tõlgendused.....	6
1.3 Kujundava hindamise erinevad aspektid	7
1.3.1 Õpilaste kaasamine oma õppimisse.....	7
1.3.2 Õpilase arengut toetav eelhindamine.....	7
1.3.3 Tööprotsessi järjepidev tagasisidestamine.	8
1.3.4 Enese- ja kaaslasehindamine.	8
1.4 Õpetajate suhtumist väljendavad hinnangud varasematest uuringutest	8
2. Töö metoodika.....	10
2.1 Töö eesmärk ja uurimisküsimused	10
2.2 Valim	10
2.3 Mõõtevahend	11
2.4 Protseduur	12
3. Tulemused	12
4. Arutelu.....	14
Kokkuvõte	16
Summary.....	17
Tänu sõnad.....	18
Autorsuse kinnitus	18
Kasutatud kirjandus	19
Lisa	22

Sissejuhatus

Kujundava hindamise all mõistetakse õpilaste teadmiste, oskuste, väärtushinnangute jms analüüsimist ning pideva tagasiside andmist võrreldes eelnevate tulemustega. Üheks olulisemaks komponendiks kujundava hindamise juures on tagasiside nii suulisel kui kirjalikul viisil, mille vahendajateks on õpetaja või ka kaasõpilased. Eesti Vabariigi Valitsuse määruste kohaselt, Gümnaasiumi riiklik õppekava § 16 alusel (2011) ja Kutseõppeasutuse seadus § 31 lõike 2 alusel (2013), tuleb gümnaasiumite ja kutseõppeasutuste õppekavadest lähtudes rakendada hindamisel kujundavat või kokkuvõtvat hindamist. Õpilane kaasatakse eesmärkide seadmisel, mille tulemusel õpilasel on võimalik iseenda tulemusi analüüsida ja õpimotivatsiooni tõsta. Black ja Wiliam (1998, 2003) kirjeldavad kujundavat hindamist (*formative assessment*) kui järjepidevat protsessi, millesse on haaratud õppija, õpetaja ning klassikaaslased.

Kujundava hindamise rakendamist Eesti koolides ja õpetajate ning lapsevanemate suhtumist kujundavasse hindamisse käsitleb Tartu Ülikooli Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse uuring. Uuringust selgub üldhariduskooli õpetajate erinev suhtumine kujundavasse hindamisse. Positiivsete hoiakute kõrval väljendatakse kujundava hindamise olemuse ja toimimise suhtes erinevaid eelarvamusi, skepsist ja kahtlusi (Jürimäe et al., 2011). On leitud olulisi erinevusi õpetajate suhtumises kujundavasse hindamisse ja õpetaja staaži vahel (Sach, 2011). Havnes, Smith, Dysthe ja Ludvigsen (2012) leiavad erinevusi kutsehariduskoolide õpetajate suhtumistes kujundavasse hindamisse.

Kuna Eesti üldhariduskoolides ja kutsehariduskoolides (2011, 2013) on kujundava hindamise hindamismudelit rakendatud eri aegadel, siis on oluline teada saada, kuidas kajastub selle mudeli rakendamine õpetajate suhtumistes kujundavasse hindamisse. Eelpool nimetatust tuleneb uurimisprobleem: „Kuidas üldhariduskooli ja kutsehariduskooli õpetajad suhtuvad kujundava hindamise mõiste alla kuuluvatesse tegevustesse? Kas üldhariduskooli ja kutsehariduskooli õpetajate suhtumised on sarnased või erinevad?“

Käesoleva töö eesmärk on võrrelda üldhariduskooli ja kutsehariduskooli erineva staažiga õpetajate suhtumist väljendavaid hinnanguid, mis on antud kujundava hindamisega seotud tegevustele.

Lähtudes käesolevast bakalaureusetöö eesmärgist, püstitati järgnevad uurimisküsimused:

1. Missugused on erinevused üldhariduskooli ja kutsehariduskooli õpetajate suhtumist väljendavates hinnangutes kujundava hindamise olulisust kirjeldavatele väidetele?

2. Missugused on erinevused erineva staažiga õpetajate suhtumist väljendavates hinnangutes kujundava hindamise olulisust kirjeldavatele väidetele?

Bakalaureusetöö koosneb neljast peatükist. Esimeses osas tuuakse välja kujundava hindamise teoreetiline olemus ning sinna kuuluvate komponentide kirjeldus ja tähtsus. Teises peatükis metoodika kirjeldus ja andmeanalüüsi meetodid. Kolmandas peatükis analüüsitakse läbiviidud uuringu tulemusi ning neljas peatükk hõlmab uuringu tulemuste põhjal tehtud arutelu.

1. Kujundava hindamise teoreetilisi käsitlusi

1.1 Töös kasutatavad mõisted ja nende inglisekeelsed vasted

Kokkuvõttev hindamine (*summative assessment*) – kasutatakse õpilaste hindamiseks vastava õppeprotsessi või aine lõpus, et mõista, mida õpilased on teatud perioodi jooksul omandanud. Sellise hindamisviisi alusel täidetakse vajalikud standardid, et saada võimalusel kooli lõpetamise tunnistus ning see võimaldab asuda tööle vastavatele ametialadele või loob eeldused järgneva hariduseks (OECD, 2008).

Kujundav hindamine (*formative assessment*) - kujundava hindamise eesmärk on arendada õpilaste võimet õppida õppima. Kujundav hindamine on eesmärgipärane, kui õpetajad näitavad eeskujulikku õppimise mudelit, õpetavad enesehindamise oskuseid ja aitavad õpilastel analüüsida, kuidas erinevaid strateegiaid toimivad. Õpilased võtavad endale aina suurema vastutuse iseenda õppimises ja progressis (OECD, 2005). Black et al. (2005) on kujutanud kujundavat hindamist kui informaalset ja pidevat protsessi, mis käib õpetamise ja õppimise juurde ning mida viivad õpetajad läbi oma igapäevase auditoorse töö käigus.

Õppimist toetav hindamine (*assessment for learning*) - õpetaja selgitab välja kogu info õppija hetke teadmistest ja analüüsib seda infot õpilase seatud eesmärkidega, vajaduse korral tehakse muudatusi õppimises, andes see juures efektiivset tagasisidet (Jürimäe, Kärner & Tiisvelt, 2014)

Eelhindamine (*pre-assessment*) – eelneb õppeprotsessile, mille käigus saadakse aimu õpilase eelteadmistest, väärtarusaamadest ja õpiraskustest. Saadud informatsiooni põhjal kohendatakse õpetamismeetodeid õpilaste vajadustele (Lažarowitz & Lieb, 2006).

Enesehindamise (*self-assessment*) ja kaasõppija hindamise (*peer-assessment*) - „Õpilane kaasatakse enese ja kaaslaste hindamisse, et arendada tema oskust eesmäärke seada ning oma õppimist ja käitumist eesmärkide alusel analüüsida ning tõsta õpimotivatsiooni“ (Põhikooli ..., 2010, §20, lõik 3; Gümnaasiumi ..., 2011, §16, lõik 3).

Efektiivne tagasiside (*effective feedback*) – tagasiside on kõige efektiivsem siis, kui see on õigeaegselt edastatud, seotud kriteeriumide ootustega ning sisaldab konkreetseid ettepanekuid, kuidas parendada sooritusi tulevikus ning saavutada soovitud õpitulemusi (OECD, 2011).

1.2 Kujundava hindamise tõlgendused

Kujundavat hindamist on defineeritud erinevate autorite poolt mitmeti. Black ja William (1998, 2003) kirjutavad kujundavast hindamisest (*formative assessment*), kui järjepidevast protsessist, millesse on haaratud õppija, õpetaja ja klassikaaslased. Black ja William (1998b) defineerisid kujundavat hindamist nii: "... Kõik õpetajate ja/või õpilaste tegevused, mis pakuvad informatsiooni tagasisideks, mille põhjal saab ümber kujundada nende õppimise ja õpetamise tegevusi". (lk 140). Black ja William (1998b) leiavad, et oluline erinevus kokkuvõtva hindamise ja kujundava hindamise vahel on selles, mida tehakse saadud infoga. Kas hinnete panemisel kasutatakse infot selleks, et näidata, kuidas õpilasel läks teistega võrreldes või kui mitu õpieesmärki ta on õppimise lõpuks täitnud? Kujundavas hindamises kasutatakse kogutud informatsiooni selleks, et määrata, kas õpilasel on tekkinud mingi puudujääk õppimises, et siis otsustada, kuidas see puudus ületada (Black & William, 1998b).

Council of Chief State School Officers (CCSSO) on formuleerinud kujundavat hindamist järgmiselt: "...protsess, mida kasutavad õpetajad ja õpilased juhendamise ajal, mis annab tagasisidet, et saaks reguleerida käimasolevat õpetamist ja õppimist õpilase saavutuste parandamiseks soovitud tulemuste saamisel". CCSSO kaasas definitsiooni ka kujundava hindamise viis olulist osa: õppimise progressioon, õppimise eesmärgid, kirjeldav tagasiside, enese ja kaaslase hindamine, koostöö (McManus, 2008).

Ideaalis ja erinevalt kokkuvõtvast hindamisest, peaks kujundav hindamine toimuma mitte ähvardavas keskkonnas, peab läbi viidama ajal, mil oleme kohas, kus õpilane saab aktiivselt osa võtta sellest protsessist (Evans et al., 2013, viidatud Halen & Jahves, 1997; Karasne et al., 2006; Rolfe & McPherson, 1995).

1.3 Kujundava hindamise erinevad aspektid

1.3.1 Õpilaste kaasamine oma õppimisse.

Stiggins ja Chappius (2006) kirjutavad, et "hindamise kasutamine õppimise jaoks" on kujundava hindamise filosoofia, mis kaasab hindamisse õpilase, andes õpilasele oma klassi tasemel selgeid sihtmärke, mille aluseks on riiklikud või kohalikud standardid. Seejärel muudetakse need sihtmärgid kindlateks ja täpseteks hinnanguteks. Õpilased saavad aru ja jagavad eduka tulemuse visiooni, kas edukuse ja kvaliteetse töö mudelite alusel või kirjeldavate mudelitenä. Õpetaja formuleerib tagasiside, kas kirjalikult või suuliselt, mis kirjeldab, kus õpilane oma õppimisruumis paikneb, võrreldes püstitatud sihtmärgiga, ja annab õpilasele spetsiifilisi suuniseid selle kohta, kuidas puudujäävad vahemaad ületada.

Õpilased, keda julgustatakse ja aidatakse isiklike õpieesmärkide seadmisel, kes teavad õppimise eesmärgid ja saavad nendest aru, on õppetöös palju edukamad ja õpivad efektiivsemalt. Õpetaja pakub palju paremat õpikeskkonda, kui tundi on juba eelnevalt sisse programmeeritud õppimise suunamise viisid ja kui tehakse kõik võimalik õpilaste individuaalseks aitamiseks õppetöös (Harris, 2007). Üks hindamise tahkudest on õpitulemuse võrdlemine etteantud hindamismudeliga, millele hinnangulise väärtuse andmine on subjektiivne (Krull, 2000).

1.3.2 Õpilase arengut toetav eelhindamine.

Kujundava hindamisega on võimalik õpilaste arengut suurendada, kui nad on võimelised efektiivselt võimalusi kasutama ja tajuvad, milliseid oskusi ja kus kohas (millistes ainetes) peaksid nad end arendama. Kujundava hindamise eesmärk on aidata kaasa õppimisele tagasiside kaudu, mis on kasulik õpilaste õppeprotsessile ja täiustab õpitulemusi. Kujundav hindamine on tavaliselt süstemaatiline lähenemisviis, mille eesmärgiks on olla saadaval õpilastele õppeperioodil õpimotivatsiooni tagamiseks. Üldiselt on kokkulepitud, et kujundava hindamise tulemus peaks olema selline, mis lõppkokkuvõttes aitab parendada õppimist (Evans et al., 2013). Tähelepanu peaks olema kolmel konkreetsel teguril, kui eesmärgiks on kujundav hindamine: 1) õpilaste teavitamine nende lünkadest õppimisel, 2) tutvustada õpilastele kokkuvõtva hindamise ootuseid, 3) tagasiside, mis annab juhiseid edasiseks arenguks (Evans et al., 2013, viidatud Karasne et al., 2006; Rolfe & McPherson, 1995). Õpetaja poolne küsimuste esitamise viis on oskus, mis tekib aja jooksul ja kogemustega. Samas võib ajaga

tekkida ka liigne enesega rahulolu, seepärast tasub õpetajal küsitlemise meetodeid pidevalt üle vaadata ning uuendada (Harris, 2007).

1.3.3 Tööprotsessi järjepidev tagasisidestamine.

Tagasiside on põhielement kujundavas hindamises ning tavaliselt defineeritakse seda kui informatsiooni osa, mis väljendab, kui edukalt midagi on tehtud või tehakse. Paljud füüsilised, vaimsed või sotsiaalsed oskused on võimalik saavutada nendele tähelepanu juhtides. Toetavas keskkonnas vajatakse praktikat, mis sisaldab tagasisidet. Selleks peab õpetaja teadma, millised oskused on omandatud ning õpetaja peab olema võimeline ära tundma ja kirjeldama selget esitlust, näitama selget esitlust ning suunama, kuidas kehva tulemust on võimalik parendada (Hattie & Timperley, 2007). On oluline, et õpetajad teadvustaksid endale täpselt, kuidas nad end õpilastele tagasi sidestades keeleliselt väljendavad, samuti peab ära kasutama igat võimalust õpilaste eneseväärikuse tõstmiseks (Harris, 2007).

1.3.4 Enese- ja kaaslasehindamine.

Enese ja kaaslase hindamine on samuti õpiedu saavutamisel olulised, andes õpilastele juurde iseseisvust. Samas on hindamine tundlik teema, sest on tihedalt seotud motivatsiooni ja enesehinnanguga (Harris, 2007). Enese- ja kaaslase hindamise oskuse arendamisega saab võimaldada lastel võtta osalist vastustust enda õppimise eest (Sach, 2011).

Ennast juhtiv õpilane peab olema võimeline püstitama endale eesmärgid ning nägema maailma sellise kohana, kus neid eesmärke oleks võimalik ellu viia. Õpilane peab omama ettekujutust enda võimekusest õppimisest ning võimeline korraldama oma aega ning kohustusi. Samuti on oluline enesemotiveerimine ja oskus leida abi nõrkade külgede tugevdamiseks (Jürimäe et al., 2014).

1.4 Õpetajate suhtumist väljendavad hinnangud varasematest uuringutest

Kujundava hindamise rakendamist Eesti koolides ning õpetajate ja lapsevanemate suhtumist kujundavasse hindamisse käsitleb Tartu Ülikooli Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse uuring. Leitakse, et mitmed erinevad koolid võtavad kujundava hindamise erinevalt vastu. Positiivse suhtumise kõrval väljendatakse kujundava hindamise

olemuse ja funktsioonide suhtes mitmeid eelarvamusi, skepsist ja kahtlusi (Jürimäe et al., 2011).

On leitud, et kujundav hindamise viis tekitab õpetajate seas pinget ja ärevust, sest sageli nähakse sellises hindamises vasturääkivusi oma senistele väärtushinnangutele ning varasematele õpetamise teooriatele. Erinevus on ka õpetajate arusaamadel juhtkonna kavatsustega võrreldes (Torrance & Ptyor, 1998). Valdavaks on õpetajate seas hirm, et kujundav hindamine on liiga ressursimahukas ja aeganõudev praktikas. Ideaalis peaks toimuma infovahetus ja kogumine iga haridussüsteemi tasandil. Esiteks koguvad õpetajad informatsiooni õpilaste arusaamisest ja kohandavad oma strateegiaid vastavalt täheldatud puudustele. Kooli juhtkond peaks selgitama valdkonna tugevused ja nõrkused ning selle põhjal saaksid poliitika kujundajad pakkuda riiklikul tasandil koolitusi, vastavalt riiklike ja piirkondlike testide tulemustele (OECD, 2005).

Samuti on leitud, et õpetajatel puudub täielik ettekujutus kujundava hindamise kõigist aspektidest. Osatakse välja tuua ainult paar olulist komponenti kujundava hindamise erinevatest aspektidest. Õpetajate suhtumine kujundavasse hindamisse on üldiselt positiivne, kuid samas tõdetakse, et oskamatu kujundava hindamise käsitlemine ei vii veel oodatud tulemusteni (Kell, 2014). Mitmetes uurimustes võib leida erinevusi nii õpetajate arusaamistes selle kohta, mis on kujundava hindamise eesmärgid (Segers & Tillema, 2011) ning on leitud ka erinevusi suhtumises kujundavasse hindamisse (Howley et al., 2013). Takistavateks teguriteks kujundava hindamise rakendamisel on tajutavad pinged kujundava ja kokkuvõtva hindamise vahel, kus viimase hindamisviisi puhul on võimalik koolidel pidada aruandlust kooli edu kohta ning sageli viivad õpetajad siiski hindamist läbi kokkuvõtvaid teste ja eksameid tehes. Lisaks sellele puudub sidusus erinevate üksuste vahel (õpetajad, koolid, poliitika kujundajad jne) (OECD, 2005). Segers ja Tillema (2011) uurivad, kuidas õpetajad ja õpilased eristavad kokkuvõtva ja kujundava hindamise eesmäärke ja leiavad, et õpetajad nimetatud eesmäärke selgelt ei erista, küll aga eristavad neid paremini õpilased.

On leitud statistiliselt olulisi erinevusi õpetajate suhtumistes kujundavasse hindamisse ja õpetaja staaži vahel (Sach, 2011) ning selle vahel, kas uuritud õpetajad on läbinud kujundava hindamise alase koolituse (Young & Jackman, 2014). Ka kutsehariduse valdkonnas on suhtumist kujundavasse hindamisse uuritud. Havnes, Smith, Dysthe ja Ludvigsen (2012) uurivad viite kooli, mis on orienteeritud nii üldhariduse andmiseks, kui kutsehariduseks, õpetajate ja õpilaste hinnanguid tagasiside andmise kohta õppeprotsessis.

Saadakse erinevusi õpetajate ja õpilaste hinnangutes. Õpilased hindavad kutsehariduse alastes ainetes kujundavat tagasisidet paremaks võrreldes tavalistes akadeemilistes ainetes antava traditsioonilise tagasisidega. Sandal, Smith ja Wangensteen (2014) uurides hindamist Norra kutsehariduses leiavad, et kui töökohtades toimub peamiselt kujundav hindamine, siis koolides valitseb teistsugune, pigem kokkuvõttev hindamiskultuur.

Selleks, et kujundavat hindamist efektiivselt läbi viia, peaks võimaldama ka piisavalt aega ja professionaalset tuge, mida on vaja, et suur osa õpetajatest saaksid kujundava hindamise oskuslikeks kasutajateks. Kasulik oleks kujundava hindamise muutumine süsteemiks, mis oleks ühtselt arusaadav ning milles kõik haridussüsteemi tasemed töötaksid üheskoos, et õppimist toetada (Bennett, 2011).

2. Töö metoodika

2.1 Töö eesmärk ja uurimisküsimused

Töö eesmärk on võrrelda üldhariduskooli ja kutsehariduskooli erineva staažiga õpetajate suhtumist väljendavaid hinnanguid, mis on antud kujundava hindamisega seotud tegevustele. Töös püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Missugused on erinevused üldhariduskooli ja kutsehariduskooli õpetajate suhtumist väljendavates hinnangutes kujundava hindamise olulisust kirjeldavatele väidetele?

2. Missugused on erinevused erineva staažiga õpetajate suhtumist väljendavates hinnangutes kujundava hindamise olulisust kirjeldavatele väidetele?

2.2 Valim

Uuringu läbiviimiseks kasutati kvantitatiivset meetodit, milles rakendati mugavusvalimit. Valimi moodustamise aluseks on üldhariduskooli ja kutsehariduskooli õpetajad. Käesoleva uurimuse valimi moodustamisel võeti ühendust kahe üldhariduskooli ja kolme kutsehariduskooli juhtivtöötajatega. Uurimuses osalemiseks andsid nõusoleku viie kooli juhtivtöötajad.

Käesoleva uurimuse valimi moodustasid 71 õpetajat, nendest 42 õpetajat olid kutsehariduskoolidest (59%) ja 29 õpetajat üldhariduskoolist (41%). Uurimuses osales 58 naist (82%) ja 13 meest (18%). Tööstaaž on toodud tabelis 1. (vt. Tabel 1).

Tabel 1. Vastajate jaotumine tööstaaži järgi.

Tööstaaž	0-5 aastat	6-10 aastat	11-15 aastat	16-20 aastat	Rohkem, kui 20 aastat
Arv	12	9	14	7	29
Protsent	17%	13%	19%	10%	41%

2.3 Mõõtevahend

Antud uuringus kasutati Ruland (2011) koostatud ankeeti, milles on 30 väidet. Ankeet on tõlgitud eesti keelde töö autori poolt ning tehti edasi tagasi tõlge. Ruland'i ankeedi väidetele lisaks on kasutatud Tiisvelt'i (2013) kuut kujundava hindamise tegevusega seotud kirjeldavat väidet. Üks Ruland'i väidetest ankeedis jaotus kaheks, kuna väite põhjal paluti hinnata kahte erinevat tegevust (eksperdi soovitus). Lisaks väidetele on ankeedis kolm taustaküsimust (vt Lisa 1). Ankeedis olevad Ruland'i (2011) ja Tiisvelt'i (2013) väidet on jaotatud nelja koondtunnuse gruppi: 1. Õpilase kaasamine oma õppimisse; 2. Õpilase arengut toetav hindamine; 3. Järjepidev tagasiside; 4. Enese- ja kaaslasehindamine. Väiteid paluti õpetajatel hinnata 5 palli Likert'i tüüpi skaalal, kus 1 – Ei pea üldse oluliseks, kuni 5- Pean väga oluliseks.

Mõõtevahendi valiidsuse hindamiseks kasutati kahe eksperdi hinnangut. Mõlemad eksperdid on kursis kujundava hindamise olemusega ja on läbinud kujundava hindamise koolitusi. Eksperdid hindasid väidete arusaadavust, aitasid sobitada sõnastust Eesti konteksti ja nende soovitusel korrigeeriti ankeedis sõnastust kaheksas väites.

Reliaabluse kontrollimiseks arvutati Cronbachi alpha neljale koondtunnuse väidete grupile. Õpilase kaasamine oma õppimisse, α 0,76, (vt. Lisa 2); Õpilase arengut toetav hindamine, α 0,72, (vt. Lisa 2.); Järjepidev tagasiside, α 0,78, (vt. Lisa 2.); Enese- ja kaaslasehindamine, α 0,84, (vt. Lisa 2.).

2.4 Protseduur

Käeoleva bakalaureusetöö ankeet vormistati ja edastati koolidele Google Drive keskkonna kaudu. Andmeid koguti 2015. aasta veebruari ja märtsi kuu jooksul. Eelnevalt viidi läbi kirjavahetus viie kooliga, kus kolmes koolis suheldi õppeosakonna juhiga ja kahes koolis õppealajuhatajaga. Nõusoleku korral edastati elektrooniline link kontaktisikule, kes jagas ankeedi õpetajatele. Kõigis valimigruppides oli küsimustikule vastamine vabatahtlik ja tagatud oli vastajate anonüümsus. Kogutud andmeid töödeldi statistilise andmetöötluspaketi SPSS - Statistik 22 abil. Esimese küsimuse vastuse leidmiseks kasutati Mann-Whitney U-testi. Teise uurimisküsimuse vastuse leidmiseks kasutati Kruskal-Wallise testi, kus erinevuse ilmnemisel kasutati Mann-Whitney U-testi, et välja selgitada millises staažikategoorias õpetajate vahel esineb erinevus. Valimi kirjeldamiseks ja tulemuste illustreerimiseks kasutati kirjeldavat statistikat.

3. Tulemused

Käesoleva bakalaureuse töö esimene uurimisküsimus püstitati selgitamaks välja, missugused on erinevused üldhariduskooli ja kutsehariduskooli õpetajate suhtumist väljendavad hinnangud kujundava hindamise olulisust kirjeldavatele väidetele. Tulemuse saamiseks võrreldi üldhariduskooli ja kutsehariduskooli õpetajate hinnanguid kujundavasse hindamisse, et leida erinevusi kujundavasse hindamisse nelja koondtunnusega (õpilase kaasamine oma õppimisse, õpilase arengut toetav hindamine, järjepidev tagasiside, enese- ja kaaslasehindamine). Selle välja selgitamiseks kasutati Mann-Whitney U-testi, mille tulemusena selgus, et üldhariduskooli ja kutsehariduskooli õpetajate hinnangute vahel ei ilmnenu statistiliselt olulisi erinevusi ühegi koondtunnuse puhul ($p > 0,05$).

Teisele uurimisküsimusele, „Missugused on erinevused erineva staažiga õpetajate suhtumist väljendavates hinnangutes kujundava hindamise olulisust kirjeldavatele väidetele?“, tulemuse saamiseks võrreldi viit erineva staažikategooriaga õpetajate suhtumist väljendavaid hinnanguid nelja koondtunnusega (õpilase kaasamine oma õppimisse, õpilase arengut toetav hindamine, järjepidev tagasiside, enese ja kaaslasehindamine). Kasutati Kruskal-Wallise testi, mille tulemusena selgus, et erineva tööstaažiga õpetajate hinnangutes kujundava hindamise olulisust kirjeldavatele väidetele ilmes statistiliselt oluline erinevus ühes koondtunnuses: „Järjepidev tagasiside“ ($p < 0,05$). Selleks, et välja selgitada, millises õpetajate staažigrupis erinevusi esineb, kasutati Mann-Whitney U-testi. Statistiline erinevus õpetajate staažigruppidel ilmnis „0-5 aastat“ (5,0 mediaan) ja „6-10 aastat“ (4,0 mediaan)

vahel ning õpetajate staažigruppide „6-10“ (4,0 mediaan) aastat ja „16-20 aastat (5,0 mediaan) vahel. Õpetajate tööstaaže „0-5 aasta“ ja „6-10 aastat“ võrreldi väidete kaupa Mann-Whitney U-testiga, statistiliselt olulisi erinevusi õpetajate tööstaažis esines viie väite puhul, mis on toodud tabelis 2 (vt. Tabel 2).

Tabel 2. 0-5 aastase tööstaažiga õpetajate võrdlus 6-10 aastase õpetajate tööstaažiga.

Väide, koondtunnusest “Järjepidev tagasiside”	Õpetaja Tööstaaž	Mean Rank*	p*
1. Õpilase kiitmine, kui ta on saavutanud (tema võimekust arvestades) rahuldava tulemuse, koos kommentaaridega, mis rõhutavad tema edukust	„0-5 aastat”	13,00	0,05
	„6-10 aastat	8,33	
2. Heakskiidu väljendamine, kui õpilase tulemus on olnud positiivne	„0-5 aastat”	12,92	0,05
	„6-10 aastat	8,44	
3. Õpilasele tagasiside andmine selle kohta, mida ta on saavutanud, kasutades väljavõtteid tema tehtust	„0-5 aastat”	13,17	0,05
	„6-10 aastat	8,11	
4. Õpilasele tagasiside andmine selle kohta, milles tal on veel puudujääke, kasutades väljavõtteid tema tehtust	„0-5 aastat”	13,17	0,05
	„6-10 aastat	8,11	
5. Pärast õpilase vastamist (õige vastuse/ tugeva külje) esiletoomine.	„0-5 aastat”	13,63	0,01
	„6-10 aastat	7,5	

Mean Rank* = astak; p*= statistiliselt oluline erinevus ($p \leq 0,05$)

Õpetajate tööstaaže „6- 10 aasta“ ja „16-20 aastat“ võrreldi väidete kaupa Mann-Whitney U-testiga, statistiliselt olulisi erinevusi õpetajate tööstaažis esines kahe väite puhul, mis on toodud tabelis 3 (vt. Tabel 3).

Tabel 3. „6-10 aastat“ tööstaažiga õpetajate võrdlus „16-20 aastat“ tööstaažiga õpetajatega.

Väide, koondtunnusest “Järjepidev tagasiside”	Õpetaja tööstaaž	Mean Rank*	p*
1. Õpilase kiitmine, kui ta on saavutanud (tema võimekust arvestades) rahuldava tulemuse, koos kommentaaridega, mis rõhutavad tema edukust	„6-10 aastat“	6,67	0,04
	„16-20 aastat“	10,86	
2. Pärast õpilase vastamist (õige vastuse/ tugeva külje) esiletoomine	„6-10 aastat“	6,56	0,04
	„16-20 aastat“	11,00	

Mean Rank* = astak; p* = statistiliselt oluline erinevus ($p \leq 0,05$)

4. Arutelu

Tulemustes selgub, et erinevusi ei ole, millest võib järeldada, et üldhariduskooli ja kutsehariduskooli õpetajatel on sarnane suhtumine kujundavasse hindamisse. Võib arvata, et kutseõppeasutustes on kujundava hindamise elluviimine olnud edukas ning eelduste kohaselt on kutseõppeasutuses kasutatud üldhariduskoolide kogemusi vastava hindamismudeli rakendamisel. Kutseõppeasutuste edu võib põhjendada „Eesti kutseharidussüsteemi arengukava aastateks 2005 – 2008“ ja „Eesti kutseharidussüsteemi arengukava aastateks 2009 – 2013“ eduga, kus viimati nimetatud arengukava kõige olulisemateks märksõnadeks on väärtustamine, kvaliteet kutseõppes, ajakohasus ja õppijakesksus. Samuti rõhutatakse nendes arengukavades õpetajate täiendkoolituste vajadustele, mis tagaksid õpetajate professionaalsuse tõusu ja õppeprotsessi terviklikkuse (Eesti kutseharidussüsteemi arengukava 2009 – 2013, 2009).

Rääkides statistilisest erinevusest tööstaažiga „0-5 aastat“ ja „16-20 aastat“ õpetajatest, kes peavad oma hinnangutes kõige olulisemaks kujundavas hindamises järjepidavat tagasisidet, tuleb välja tuua, et teisedki uurijad on leidnud staažist lähtuvaid erinevusi. Sach (2011) uurimuste tulemustes ilmses, et erinevate staažikategooriate vahel esines erinevusi kujundavas hindamises. Väiksema tööstaažiga õpetajad peavad kõige olulisemaks eduks kujundava hindamise juures algtaseme välja selgitamist. Kõige kogenumad

õpetajad aga peavad kujundavat hindamist eesmärkiks, et õppimisele kaasa aidata ja tajuvad, et kõik lapsed võivad õppimises edu saavutada läbi kujundava hindamise tegevuste.

Käesolevas uuringus eristus järjepidev tagasiside teistest kujundava hindamise koondtunnustest. Tagasiside mõju kujundava hindamise tegevustesse on ära toonud teisedki autorid. Hattie ja Timperley (2007) on välja toonud oma artiklis, et tagasisidet nähakse kui esmast komponenti kujundavas hindamises, millel on tugevaim mõju õppimisele.

Volante, Beckett, Reid ja Drake (2010) viisid läbi küsitluse kahes Lõuna-Ontario (Kanada) koolipiirkonnas. Uuringus selgub, et õpetajad saavad aru õpilastele järjepideva tagasiside andmise kasulikkusest hindeid kasutamata. Enamik uuringus osalenud õpetajatest nägi vaeva erinevate uuenduslike võtetega, et panna õpilasi kujundavat tagasisidet võimalikult hästi ära kasutama. Õpetajad toetavad vajadust parandada tagasiside meetodeid ja viia õpetamise kese nõ valmistootele protsessile. Tierney ja Charland (2007) metanalüüsis on kasutatud 30. artiklit, kus nende põhjal selgus, et mõnest kujundava hindamise elemendist räägitakse uuringutes ja aruteludes rohkem kui teistest. Enim mainitakse õpilastele antavat tagasisidet ja õpilaste osalemist.

Huvipakkuv on erinev tulemus „0-5 aastat“ ja „16-20 aastat“ tööstaažiga õpetajate seas, kus peeti tagasisidet olulisemaks, võrreldes teiste tööstaažiga gruppidega. Võib tõlgendada, et äsja ülikooli lõpetanud õpetajad on saanud juba eelnevalt kujundava hindamisega seotud koolitusi ja on kujundava hindamise erinevad aspektid paremini omaks võtnud. Autori jaoks on üllatav, et „16-20 aastat“ tööstaažiga grupp eristus teistest gruppidest, näiteks kõige suurema tööstaažiga grupist. Arvanud oleks, et kõige staažikamad õpetajad kasutavad pikaajalise kogemuse tõttu kõige enam tagasisidet. Sellised tulemused saadi ka Torrance ja Pryor (1998) uuringus, mille käigus leiti, et kõige kogenumad õpetajad on need, kes väljendavad uskumust, et kujundava hindamise idee on edendada õppimist ja et õpilased on võimelised arenema oma õppimises, kaasates kujundava hindamise elemente. Antud tulemustest võib oletada, et kogunud õpetajad on enim kokku puutunud kujundava hindamise tagasisidega pikast tööstaažist lähtuvalt. Edaspidi võiks uurida põhjalikult õpetajate tööstaažist lähtuvalt kujundava hindamise käsitlemist õppetöös.

Uurimustöö piiranguna saab välja tuua tagasihoidliku valimi. Käesolevas uuringus uuriti üldhariduskooli ja kutsehariduskooli õpetajate suhtumisi. Edaspidi võiks uurida, kuidas üldhariduskooli ja kutsehariduskooli õpetajad kasutavad kujundava hindamise võtteid.

Kokkuvõte

Käesoleva bakalaureusetöö „Üldhariduskooli ja kutsehariduskooli õpetajate suhtumist väljendavad hinnangud kujundava hindamisega seotud tegevustesse“ eesmärk on võrrelda üldhariduskooli ja kutsehariduskooli erineva staažiga õpetajate suhtumist väljendavaid hinnanguid, mis on antud kujundava hindamisega seotud tegevustele.

Töö eesmärgist lähtuvalt tõstatati kaks uurimisküsimust: Missugused on erinevused üldhariduskooli ja kutsehariduskooli õpetajate suhtumist väljendavates hinnangutes kujundava hindamise olulisust kirjeldavatele väidetele? Missugused on erinevused erineva staažiga õpetajate suhtumist väljendavates hinnangutes kujundava hindamise olulisust kirjeldavatele väidetele?

Töö empiirilises osas viidi läbi kvantitatiivne uurimus. Uuringus osalesid kahe üldhariduskooli ja kolme kutsehariduskooli õpetajad. Valimisse kuulus 71 õpetajat (42 kutsehariduskoolist ja 29 üldhariduskoolist). Ankeet koosnes 37. väitest. Väited on jaotatud koondtunnuste alusel nelja gruppi.

Vastuseks esimesele uurimisküsimusele ei ilmnenu statistiliselt olulisi erinevusi. Teisele uurimisküsimusele leiti, et õpetajad tööstaažiga „0-5 aastat“ ja „16-20 aastat“ hindasid kujundavas hindamises järjepidavat tagasisidet olulisemaks.

Autor peab oluliseks erinevuse mitteilmnemist õpetajate suhtumiste hinnangutes, mis viitab sellele, et üldhariduskoolis ja kutsehariduskoolis suhtutakse sarnaselt kujundavasse hindamisse. Erinevus õpetajate teistest tööstaaži gruppidest vajaks edaspidi uurimist.

Märksõnad: *Kujundav hindamine, tagasiside, enese- ja kaaslasehindamine, õpetajate tegevused*

Summary

The aim of this thesis "Assessments given by general education schools and vocational schools teachers expressing attitudes towards formative assessment-related activities" is to compare the assessments reflecting the attitude towards formative assessment-related activities that are given by teachers from general education schools and vocational schools, with varying length of teaching experience.

In accordance with the object of the thesis, two research questions were formulated: What are the differences between general education school teachers' and vocational school teachers' attitude-related assessments regarding the importance of formative assessment? What are the differences between these attitude-related assessments regarding the importance of formative assessment when given by teachers of different length of teaching practice?

A quantitative study was concluded during the empirical phase of the thesis. Teachers from two general education schools and three vocational schools participated in the study. The sample was composed of 71 teachers (42 from vocational schools, 29 from general education schools). The questionnaire consisted of 37 statements. These statements were divided into four groups according to summary index.

Regarding the first research question, no statistically relevant differences were found. As to the second research question, the results showed that teachers from 0 to 5 years of practice and teachers from 16 to 20 years of practice found constant feedback in formative assessment to be of greater importance compared to other groups.

The author regards the non-manifestation of differences in teachers' perceptions to be significant, suggesting that teachers from both general education schools and vocational schools have similar attitudes towards formative assessment. A further research is needed regarding the differences between the groups of teachers of different teaching practice.

Key words: *formative assessment, feedback, self and peer assessment, teachers' activities*

Tänuõnad

Täna uuringus osalenud üldhariduskoolide ja kutsehariduskoolide juhtkonda, kes andsid nõusoleku oma koolis uurimuse läbiviimiseks ja õpetajaid kes osalesid uuringus. Täna Dagny Kungust, Reet Paatsit, Mari Liivat, oma peret ja sõpru abi ning toetuse eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kasutatud kirjandus

- Bennet, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18, 1, 5–25.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2005). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Buckingham: OUP.
- Black, P. & Wiliam, D. (2003). 'In praise of educational research': Formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29, 5, 623–637.
- Black, P. & William, D. (1998). Inside the black box: raising standards through classroom assessment, *Phi Delta Kappan*, 80, 139–148.
- Black, P., Wiliam, D. (1998a). *Assessment and Classroom Learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 1, 7-74.
- Black, P., Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: raising standards through classroom assessment, *Phi Delta Kappan*, 80, 2, 139–148.
- Evans, D.J.R., Zeun, P. & Stanier, R.A. (2014). Motivating student learning using a formative assessment journey. *Jornal of Anatomy*, 224, 296-303.
- Gümnaasiumi riiklik õppekava. (2011). Riigi Teataja. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13272925>.
- Haridus ministeerium (2009). *Eesti kutseharidussüsteemi arengukava 2009-2013*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/kutseharidussysteemi_arengukava_2009_2013.pdf.
- Harris, L. (2007). Employing Formative assessment in the classroom. *Sage journals*, 10, 3, 249-260.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 1, 81-112.
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38, 1, 21-27.

- Howley, M. D., Howley, A. & Henning, J. E. (2013). *Intersecting Domains of Assessment Knowledge: School Typologies Based on Interviews with Secondary Teachers*. Educational Assessment, 18, 1, 26-48.
- Jürimäe, M., Kärner, A., & Lamesoo, K. (2011). *Kujundava hindamise projekti I etapi uurimistulemuste aruanne*. Tartu: Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus.
- Jürimäe, M., Kärner, A., & Tiisvelt, L. (2014). *Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine*. Õpetajakoolituse õppematerjal. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kell, M. (2014). *Kunstiõpetajate arusaam kujundavast hindamisest ja selle rakendamine kunstitunnis*. Publitseerimata magistritöö. Eesti Kunstiakadeemia.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kutseõppeasutuse seadus. (2013). Riigi Teataja. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/102072013001>.
- Lazarowitz, R., & Lieb, C. (2006). *Formative Assessment Pre-Test to Identify College Students' Prior Knowledge, Misconceptions and Learning Difficulties in Biology*. International Journal Of Science And Mathematics Education, 4, 4, 741-762.
- McManus, S. M. (2008). *A study of formative assessment and high stakes testing: Issues of student efficacy and teacher views in the mathematics classroom*. Unpublished PhD dissertation, North Carolina State University, North Carolina Policy and Practice, 11, 1, 49-65.
- Organisation for economic co-operation and development (2005). *Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Külastatud aadressil <http://www.oecd.org/newsroom/34711139.pdf>.
- Organisation for economic co-operation and development (2008). *Assessment for Learning Formative Assessment*. Külastatud aadressil <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40600533.pdf>.
- Organisation for economic co-operation and development (2011). *Integrating formative and summative assessment: progress toward a seamless system?* Külastatud aadressil: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=edu/wkp\(2011\)4&doclanguage=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=edu/wkp(2011)4&doclanguage=en).

- Põhikooli riiklik õppekava. (28.01.2010). Riigi Teataja. Kättesaadav aadressilt <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001>.
- Ruland, W.J. (Koost). (2011). *The Impact of Using Formative Assessment Attributes in Daily Instruction on Student Affect*. Chicago: Loyola University Chicago LOYOLA.
- Sach, E. (2012). Teachers and testing: an investigation into teachers' perceptions of formative assessment, *Educational Studies*, 38, 3, 261-276.
- Sandal, A., Smith, K. & Wangensteen, R. (2014). Vocational Students Experiences with Assessment in Workplace Learning. *Vocations and Learning*, 7, 2, 241-261.
- Segers, M., Tillema, H. (2011). How do Dutch secondary teachers and students conceive the purpose of assessment? *Studies In Educational Evaluation* , 37, 1, 49-54.
- Stiggins, R., & Chappuis, J. (2006). What a difference a word makes. *Journal of Staff Development*, 27, 1, 10-14.
- Tierney, R. D. & Charland, J. (2007). *Stocks and prospects: Research on formative assessment in secondary classrooms*. Chicago: The American Educational Research Association.
- Tiisvelt, L. (2013). *Kujundavat hindamist juurutavas professionaalses õpikogukonnas osalenud ning mitte osalenud õpetajate õpikäsitluse võrdlus*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Torrance, H. & Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment: Teaching, learning and assessment in the classroom*. Buckingham: OUP.
- Volante, L., Beckett, D., Reid, R., Drake, S. (2010). *Teachers' views on conducting formative assessment within contemporary classrooms*. Denever: The American Educational Research Association.
- Young, J. E. J., Jackman, M. G. A. (2014). *Assessment in Education: Principles. Policy & Practice*, 21, 4, 398-411.

Lisa

Lisa 1. Ankeet

Hea õpetaja!

Palun Teil vastata käesolevale ankeedile, mille eesmärgiks on saada õpetajate hinnanguid tagasiside andmise kohta õppeprotsessis, kasutades selleks kujundava hindamise erinevaid võimalusi. Ankeedi täitmine võtab aega umbes 10 - 15 minutit. Vastuseid kasutatakse vaid üldistatud kujul, tulemusi esitatakse anonüümselt.

Ette tänades

Tiivi Karus,

Tartu Ülikool, kutseõpetaja õppekava 3. aasta üliõpilane

e-mail: tiivi.karus@gmail.com

Alloleval ankeedil on väited, palun tõmmake ring ümber numbrile, mis kajastab teie hinnangut. Vastamiseks kasutage palun järgmist skaalat: 1 –**ei pea oluliseks** kuni 5 – **pean väga oluliseks**

1. Õpilastele seletamine, mida sa loodad, et nad antud teema puhul omandavad ja miks on selle õppimine oluline.

1	2	3	4	5
Ei pea oluliseks				Pean väga oluliseks

2. Õpilaste aktiveerimine (küsimuste küsimine, arvamuse avaldamine), mis ergutaks õpilasi iseseisvalt mõtlema.

1	2	3	4	5
Ei pea oluliseks				Pean väga oluliseks

3. Õpilaste poolsete arvamuste ja näidete rakendamine teema paremaks selgitamiseks.

1	2	3	4	5
Ei pea oluliseks				Pean väga oluliseks

4. Õpilastelt selliste küsimuste küsimine, mis aitavad mõista, kuidas õpilased on õpetatavast aru saanud.

1	2	3	4	5
Ei pea oluliseks				Pea väga oluliseks

5. Selliste ülesannete andmine õpilastele, mis aitaks neid paremini, iseseisvalt lahendusi leida.

1	2	3	4	5
Ei pea oluliseks				Pea väga oluliseks

6. Õpilaste suunamine tunnis (kahekesi, mitmekesi) koos töötamisele.

1	2	3	4	5
Ei pea oluliseks				Pea väga oluliseks

7. Õpilaste innustamine lühikeste kommentaaridega, nt. „see on õige; jah; niimoodi jms.

1	2	3	4	5
Ei pea oluliseks				Pea väga oluliseks

8. Püüdlemine selle poole, et õpilased abistaksid üksteist õppimisel.

1	2	3	4	5
Ei pea oluliseks				Pea väga oluliseks

9. Õpilaste töödest võetud näidete kasutamine õppe-eesmärkide saavutamiseks.

1	2	3	4	5
Ei pea oluliseks				Pea väga oluliseks

10. Õpilase poolt tehtu selgitada laskmine, et mõista millest õpilase eksimus/viga oli tingitud.

1	2	3	4	5
Ei pea oluliseks				Pea väga oluliseks

11. Õpilasel kaasõpilastele rääkida laskmine oma tehtud tööst.

1	2	3	4	5
Ei pea oluliseks				Pea väga oluliseks

12. Õpilaste kaasahaaramine arutlustesse, kuidas seda või teist tööd/ülesannet paremini teha saaks.

1 2 3 4 5

Ei pea oluliseks

Peaaegu väga oluliseks

13. Õpilastele ülevaate andmine teiste õpilaste tööde hetkeseisust, et õpilane saaks otsustada oma toimetuleku üle.

1 2 3 4 5

Ei pea oluliseks

Peaaegu väga oluliseks

14. Õpilaste tulemuste võrdlemine eesmärgiga/ kriteeriumiga, et õpilane saaks otsustada oma töö arengu üle.

1 2 3 4 5

Ei pea oluliseks

Peaaegu väga oluliseks

15. Õpilastele hindamisemudeli selgitamine, et aidata õpilasel luua kriteeriume oma töö tegemiseks.

1 2 3 4 5

Ei pea oluliseks

Peaaegu väga oluliseks

16. Õpilaste kaasamine arutlustesse selle üle, milline tehtud töö on hea.

1 2 3 4 5

Ei pea oluliseks

Peaaegu väga oluliseks

17. Õpilastega läbi arutamine kuidas toimub hindamine.

1 2 3 4 5

Ei pea oluliseks

Peaaegu väga oluliseks

18. Õpilaste kaasamine hindamismudeli/hindamiskriteeriumite koostamisse.

1 2 3 4 5

Ei pea oluliseks

Peaa väga oluliseks

19. Õpilastele hindamismudeli/hindamiskriteeriumite tutvustamine enne õppeülesande juurde asumist.

1 2 3 4 5

Ei pea oluliseks

Peaa väga oluliseks

20. Töö teostamise ja tulemuste esitamise täpsete reeglite ja nõuete selgitamine enne töö algust.

1 2 3 4 5

Ei pea oluliseks

Peaa väga oluliseks

21. Küsimuste kasutamine õpilaste poolt omandatu väljaselgitamiseks.

1 2 3 4 5

Ei pea oluliseks

Peaa väga oluliseks

22. Õpilaste teadmiste ja oskuste kontrollile põhinevate, ülesannete kasutamine.

1 2 3 4 5

Ei pea oluliseks

Peaa väga oluliseks

23. Õpilasega tema tulemuse analüüsimine leidmaks, miks õpilane saavutas positiivse või negatiivse tulemuse.

1 2 3 4 5

Ei pea oluliseks

Peaa väga oluliseks

24. Õpilase kiitmine, kui ta on saavutanud (tema võimekust arvestades) rahuldava tulemuse koos kommentaaridega, mis rõhutavad tema edukust.

1 2 3 4 5

Ei pea oluliseks

Peaa väga oluliseks

25. Heakskiidu väljendamine, kui õpilase tulemus on olnud positiivne.
- | | | | | |
|------------------|---|---|--------------------|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ei pea oluliseks | | | Pea väga oluliseks | |
26. Õpilasele tagasiside andmisel tema töö kohta teadlikult negatiivsete hinnangute („See on halb töö“, laadis), vältimine.
- | | | | | |
|------------------|---|---|--------------------|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ei pea oluliseks | | | Pea väga oluliseks | |
27. Õpilasele tagasiside andmine selle kohta, mida ta on saavutanud, kasutades väljavõtteid tema tehtust.
- | | | | | |
|------------------|---|---|--------------------|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ei pea oluliseks | | | Pea väga oluliseks | |
28. Õpilasele tagasiside andmine selle kohta, milles tal on veel puudujääke, kasutades väljavõtteid tema tehtust.
- | | | | | |
|------------------|---|---|--------------------|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ei pea oluliseks | | | Pea väga oluliseks | |
29. Pärast õpilase vastamist, õige vastuse/ tugeva külje esiletoomine.
- | | | | | |
|------------------|---|---|--------------------|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ei pea oluliseks | | | Pea väga oluliseks | |
30. Õpilasele tagasisidet andes selle täpsustamine, kuidas tööd teha/tulemust saavutada paremal/erineval viisil.
- | | | | | |
|------------------|---|---|--------------------|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ei pea oluliseks | | | Pea väga oluliseks | |
31. Kirjalike hindavate sõnumite kasutamine tagasiside andmiseks õpilastele, nende töö kohta.
- | | | | | |
|------------------|---|---|--------------------|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ei pea oluliseks | | | Pea väga oluliseks | |
32. Õpilasel sellest rääkida laskmine, millistel viisidel ta saaks ennast antud valdkonnas/teemas edasi arendada.
- | | | | | |
|------------------|---|---|--------------------|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ei pea oluliseks | | | Pea väga oluliseks | |

33. Õpilasele sellest rääkimine, mida ta on saavutanud ja mida ta peaks arengu jätkumiseks edasi tegema.

1	2	3	4	5
Ei pea oluliseks				Pea väga oluliseks

34. Õpilasega kokku leppimine selles, millistel viisidel ta ennast antud valdkonnas/teemas edasi arendab.

1	2	3	4	5
Ei pea oluliseks				Pea väga oluliseks

35. Aja eraldamine õpilastele, et nad saaksid rääkida oma õppimise edenemisest.

1	2	3	4	5
Ei pea oluliseks				Pea väga oluliseks

36. Õpilastele võimaluse andmine oma töö hindamiseks.

1	2	3	4	5
Ei pea oluliseks				Pea väga oluliseks

37. Õpilastele võimaluse loomine üksteisele tagasiside andmiseks ja vastastikuseks hindamiseks.

1	2	3	4	5
Ei pea oluliseks				Pea väga oluliseks

Taustaküsimused

1. Valige palun kool, kus töötate. (valikuvariantidest, valige üks)

- a) Üldhariduskool
- b) Kutsehariduskool

2. Teie tööstaaž õpetajana

a) 0-5 aastat

b) 6-10 aastat

c) 11-15 aastat

d) 16-20 aastat

e) Rohkem, kui 20 aastat

3. Teie sugu

a) Mees

b) Naine

Suur tänu küsimustikule vastamise eest!

Lisa 2. Neli kujundava hindamise koondtunnust

1. Õpilaste kaasamine oma õppimisse

1. Õpilastele seletamine, mida sa loodad, et nad antud teema puhul omandavad ja miks on selle õppimine oluline
2. Õpilastele hindamismudeli/hindamiskriteeriumite tutvustamine enne õppeülesande juurde asumist.
3. Töö teostamise ja tulemuste esitamise täpsete reeglite ja nõuete selgitamine enne töö algust.
4. Õpilastega läbi arutamine, kuidas toimub hindamine.
5. Õpilaste aktiveerimine (küsimuste küsimine, arvamuse avaldamine), mis ergutaks õpilasi iseseisvalt mõtlema.
6. Õpilaste kaasamine hindamismudeli/hindamiskriteeriumite koostamisse.
7. Õpilaste suunamine tunnis (kahekesi, mitmekesi) koos töötamisele
8. Õpilaste kaasamine arutelusse selle üle, milline tehtud töö on hea töö.
9. Püüdlemine selle poole, et õpilased abistaksid üksteist õppimisel.
10. Õpilaste poolsete arvamuste ja näidete rakendamine teema paremaks selgitamiseks.

2. Õpilase arengut toetav hindamine

1. Küsimuste kasutamine õpilaste poolt omandatu väljaselgitamiseks.
2. Õpilaste teadmiste ja oskuste kontrollile põhinevate ülesannete kasutamine.
3. Õpilastelt selliste küsimuste küsimine, mis aitavad mõista, kuidas õpilased on õpetatavast aru saanud.
4. Selliste ülesannete andmine õpilastele, mis aitaks neid paremini, iseseisvalt lahendusi leida.
5. Õpilaste töödest võetud näidete kasutamine õppe-eesmärkide saavutamiseks.
6. Õpilastele hindamismudeli selgitamine, et aidata õpilasel luua kriteeriume oma töö tegemiseks.
7. Õpilaste tulemuste võrdlemine eesmärgiga/ kriteeriumiga, et õpilane saaks otsustada oma töö arengu üle.
8. Õpilase poolt tehtu selgitada laskmine, et mõista millest õpilase eksimus/viga oli tingitud.
9. Õpilasele tagasisidet andes selle täpsustamine, kuidas tööd teha/tulemust saavutada paremal/erineval viisil.

3. Järjepidev tagasiside

1. Õpilaste innustamine lühikeste kommentaaridega, nt. "see on õige", "jah", "niimoodi" jms.
2. Õpilasega tema tulemuse analüüsimine leidmaks, miks õpilane saavutas positiivse või negatiivse tulemuse.
3. Õpilase kiitmine, kui ta on saavutanud (tema võimekust arvestades) rahuldava tulemuse koos kommentaaridega, mis rõhutavad tema edukust.
4. Heakskiidu väljendamine, kui õpilase tulemus on olnud positiivne.
5. Õpilasele tagasiside andmisel tema töö kohta teadlikult negatiivsete hinnangute („See on halb töö“ laadis) vältimine.
6. Õpilasele tagasiside andmine selle kohta, mida ta on saavutanud, kasutades väljavõtteid tema tehtust.
7. Õpilasel kaasõpilastele rääkida laskmine oma tehtud tööst.
8. Õpilasele tagasiside andmine selle kohta, milles on tal veel puudujääke, kasutades väljavõtteid tema tehtust.
9. Pärast õpilase vastamist (õige vastuse/ tugeva külje) esiletoomine.
10. Kirjalike hindavate sõnumite kasutamine tagasiside andmiseks õpilastele, nende töö kohta.

4. Enese ja kaaslase hindamine

1. Õpilaste kaasahaaramine arutlustesse, kuidas seda või teist tööd/ülesannet paremini teha saaks.
2. Õpilastele ülevaate andmine teiste õpilaste tööde hetkeseisust, et õpilane saaks otsustada oma toimetuleku üle
3. Õpilasel sellest rääkida laskmine, millistel viisidel ta saaks ennast antud valdkonnas/teemas edasi arendada.
4. Õpilasele sellest rääkimine, mida ta on saavutanud ja mida ta peaks arengu jätkumiseks edasi tegema.
5. Aja eraldamine õpilastele, et nad saaksid rääkida oma õppimise edenemisest.
6. Õpilastele võimaluse andmine oma töö hindamiseks.
7. Õpilastele võimaluse loomine üksteisele tagasiside andmiseks ja vastastikuseks hindamiseks.
8. Õpilasega kokku leppimine selles, millistel viisidel ta ennast antud valdkonnas/teemas edasi arendab.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Tiivi Karus,
(sünnikuupäev: 18.08.1973)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

„Üldhariduskooli ja kutsehariduskooli õpetajate suhtumist väljendavad hinnangud kujundava hindamisega seotud tegevustesse“,

mille juhendaja on Heiki Krips,

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 20.05.2015